

ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CONCEPCIONES QUE SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL TIENEN ALUMNOS EN FORMACIÓN

PURIFICACIÓN TOLEDO MORALES

CARLOS HERVÁS GÓMEZ

RESUMEN

En este estudio presentamos algunas concepciones que sobre la educación Especial tienen dos grupos de alumnos de 4º de Pedagogía matriculados en la asignatura Educación Especial I, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, durante el curso académico 1987-88

La metodología utilizada en esta investigación, tanto en el diseño, recogida y análisis de datos, ha seguido un enfoque cualitativo.

Entre las principales conclusiones extraídas de nuestro trabajo tenemos que existen diferencias entre ambos grupos de alumnos, en cuanto a: concepción, sujetos, objetivo o fin, plano ideal y medios y técnicas de la Educación Especial

1. INTRODUCCIÓN

El *objetivo* de nuestro estudio, tomando como punto de referencia las investigaciones realizadas por Clark y Peterson (1986) sobre el pensamiento de los profesores, es intentar aplicar sus ideas en un área concreta como es la de las Teorías y Creencias de los Profesores, pero aplicadas a futuros especialistas de Educación Especial. Pretendemos conocer las *concepciones* que sobre Educación Especial tienen dos grupos diferentes de alumnos en formación. Así hemos considerado conveniente partir del significado de las nociones de: «creencias», «concepción», «perspectivas» y «constructos personales».

Según Wahlston (1982) una «creencia» es una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase «yo creo que...» (en Marcelo, 1987). De esta forma el contenido de una creencia puede describir el objeto como verdadero o como falso, como correcto o incorrecto, evaluarlo como bueno o malo, y predisponer para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones.

Para Fishbein y Ajzen una «creencia» puede ser definida como «la información que tiene una persona enlazando un objeto como algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento» (cit. en Bauch, 1984, 3; Marcelo, 1987, 107). Las creencias son ideas preconcebidas y no conclusiones a las que el sujeto ha llegado como re-

sultado de una reflexión personal. Por ello, podemos decir que tanto las acciones como las decisiones de los futuros especialistas en Educación Especial van a estar, o en algunos casos ya están, influidas por las creencias que dichos sujetos tienen respecto a la Educación Especial y a su práctica educativa.

Por otro lado, para Oberg (1984) los principales componentes de los fundamentos de la práctica del profesor se pueden conceptualizar como creencias. Siendo las creencias juicios de la realidad, o sea, juicios sobre qué conocimientos son relevantes en relación a su propia práctica educativa. Pero aunque las investigaciones que han ido en esta línea han examinado las creencias de los profesores en relación a la enseñanza, aprendizaje, currículum en general y no han analizado estas creencias en relación a una disciplina en particular, al mismo tiempo que se ha estudiado los fundamentos de la práctica en profesores con experiencia y no los fundamentos de la posible práctica de los estudiantes para profesor (Llinares, 1988), o lo que es lo mismo alumnos en formación.

Marcelo (1987) señala que pese a todas las definiciones e investigaciones realizadas sobre creencias educativas, no se puede hablar de un modelo común para su estudio y análisis. Pueden ser estudiadas tanto desde enfoques metodológicos cualitativos como cuantitativos; y a pesar de los numerosos estudios realizados desde la segunda perspectiva, nosotros hemos considerado más adecuado utilizar el enfoque cualitativo, porque las creencias, concepciones, perspectivas y constructos personales son aspectos no observables de los sujetos.

Luego podemos decir, que las creencias representan las concepciones educativas de los futuros especialistas, las cuales van a organizar y estructurar su mundo profesional, influenciando al mismo tiempo sus acciones y decisiones.

Aplicando la noción que Larsson (1983) tiene de «concepción» y trasladada a nuestro estudio, podemos decir, que es a través de la concepción que cada profesional tiene de su campo de actuación como podemos comprender su mundo y sus acciones. Ya que, la concepción haría referencia a lo que el sujeto da por sentado y por tanto es lo que guía su acción implícita o explícitamente (cit. Parrilla, 1986).

A este respecto, se han elaborado multitud de investigaciones aplicadas bajo el paradigma de Pensamientos del Profesor; nosotros hemos intentado trasladar esas concepciones a nuestro tema de estudio, que no son los profesores, sino los futuros especialistas en Educación Especial.

Otro concepto abordado desde este ámbito de estudio es el de «perspectiva», definida por Janesick (1978) como una interpretación reflexiva derivada socialmente, que sirve de base para las acciones que él o ella construye. La perspectiva de las personas es una combinación de creencias y comportamientos continuamente modificados por la interacción social. Desde este punto de vista la perspectiva es una interpretación de la realidad (de una situación) que fundamenta el curso de las acciones a realizar.

Tabacknick y Zeichner (1988) apoyándose en Becker definen las perspectivas de enseñanza como «un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática, para referirse a la manera normal de pensar, sentir y actuar en tal situación. Estos pensamientos y acciones están coordinados en el sentido de que las acciones fluyen razonadamente desde el punto de vista del actor, desde las ideas contenidas en la perspectiva... y son vistas por el actor como proporcionando una justificación a su forma de actuar» (p. 136). La

perspectiva consiste en interpretar la experiencia, es decir, es la interpretación personal que los sujetos tienen de lo que hacen, de sus acciones.

También habría que hablar de los «constructos personales» de los sujetos estudiados, y para ello nos apoyamos en la Teoría de los Constructos Personales de Kelly.

Para Kelly, el esquema de construcción de cada persona está constituido por una red de constructos que son los que determinan su interpretación personal de la realidad. «El término constructo no trata de indicar ninguna característica de la naturaleza de las cosas tal como existen, sino más bien un acto interpretativo de una persona» (Sánchez, 1989).

Según Olson (1984) «los constructos nos informan acerca de la base de nuestras acciones cuando actuamos; son nuestras razones o las reglas que guían y canalizan nuestros comportamientos» (cit. Sánchez, 1989). Al igual que las creencias, los constructos personales son estructuras mentales que los futuros especialistas en Educación Especial generan o poseen para explicar de forma personal su realidad educativa.

Haciendo una síntesis de lo anteriormente dicho, que constituye el marco conceptual teórico en el que nos apoyamos para conocer las concepciones que sobre Educación Especial tienen los alumnos en formación de nuestro estudio, los supuestos básicos sobre los que hemos conceptualizado este trabajo son:

1. Las personas, y en particular los alumnos en formación, poseen ciertas concepciones en relación a los objetos de su mundo y, sobre las relaciones establecidas entre ellos, que fundamentan en parte sus acciones, a través de un proceso interpretativo del significado otorgado a dichos objetos realizados en cada contexto.
2. Los orígenes y peculiaridades de estas concepciones pueden ser diversos, desde la idealización de experiencias pasadas hasta lo que puede creer como idóneo para alguna situación en general.
3. Lo que los profesores hacen está influenciado fuertemente por lo que ellos piensan y cómo piensan, es decir, que pocas cosas de las que los profesores hacen son reacciones espontáneas (Yinger, 1986).

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. *Sujetos*

Los sujetos de este estudio han sido 98 alumnos de 4º de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla, todos ellos matriculados en la asignatura Educación Especial I, durante el curso académico 1987-88. De los cuales 67 son alumnos pertenecientes al grupo de mañana, y 31 son alumnos del grupo de tarde. Los sujetos de éste último grupo son en su mayoría profesores de EGB en ejercicio, es decir, están diariamente en contacto con la práctica educativa.

2.2. *Diseño y procedimiento*

Como ya hemos dicho con anterioridad, tanto la recogida como el análisis de los datos responden a un enfoque cualitativo, ya que consideramos que el objeto

de nuestro estudio –pensamientos y concepciones– se adecúa más a éste tipo de metodología. Por un lado, es un objeto de estudio no observable directamente y por otro, pretendemos que la teoría emerja de los propios datos. Para lo cual, hemos utilizado el método inductivo de generación de categoría de Goetz y LeCompte (1988), que nos permite abordar el estudio sin expectativas prefijadas sobre el marco de investigación. Al mismo tiempo que nos lleva a obtener nuevas ideas no incluidas en ninguna teoría existente.

2.3. *Recogida de datos*

Para acceder al pensamiento de los sujetos investigados se planteó a éstos una sola cuestión abierta, a la cual debían responder por escrito. La pregunta formulada hizo referencia a la descripción de lo que los sujetos de estudio entendían, creían o pensaban que era la Educación Especial.

El procedimiento tuvo connotaciones diferentes en cada uno de los grupos; al grupo de mañana cuando se les planteó la cuestión en relación con la concepción que tenían de Educación Especial, ya habían recibido dos sesiones de esta asignatura; mientras que el grupo de tarde no, ya que a este grupo se le solicitó la respuesta el primer día de clase, después de la presentación de la asignatura por parte de la profesora.

2.4. *Análisis de datos*

Una vez obtenida la información, pasamos a realizar un análisis exhaustivo de las definiciones obtenidas, de manera que cada proposición semántica significativa encontrada en el texto de las distintas definiciones fue pasada a fichas diferentes y codificada en función de su contenido temático.

Apoyados en la propuesta de Goetz y LeCompte (1988) de generación inductiva de categorías temáticas, pasamos a agrupar aquellas unidades de análisis que hacían referencia a un mismo contenido temático, obteniéndose las siguientes categorías: sujetos de la Educación Especial, concepción de la Educación Especial, fin u objetivo de la Educación Especial, medios y técnicas de la Educación Especial y plano ideal.

3. RESULTADOS

Las categorías obtenidas quedan definidas de la siguiente forma:

1) *Sujetos de la Educación Especial*: son aquellas personas a las cuales va dirigida la Educación Especial, por ejemplo:

«...dirigida a aquellos alumnos que presentan algún tipo de minusvalía...» (suj. 23)

2) *Concepción de la Educación Especial*: son los pensamientos o creencias que los sujetos de estudio tienen sobre la Educación Especial, y que los lleva a actuar en consecuencia, por ejemplo:

«La Educación Especial es una forma de educación, como su misma palabra nos dice especializada...» (suj. 66).

3) *Fin u objetivo de la Educación Especial*: es aquello que los sujetos investigados proponen como metas a alcanzar por la Educación Especial, por ejemplo:

«...con el fin de que puedan integrarse en una escuela normal, y no se sientan marginados». (suj. 1).

4) *Medios y técnicas de la Educación Especial*: hace referencia a los medios disponibles y técnicas que se utilizan, o son necesarias utilizar en la Educación Especial, por ejemplo:

«...utilizando técnicas, medios adecuados a sus características individuales, ambientes...» (suj. 21).

5) *Plano ideal*: se entiende aquello que los sujetos investigados piensan que debería ser la Educación Especial, y que en alguna medida no es, por ejemplo:

«La Educación Especial debería ser la atención por parte de profesionales especializados...» (suj. 35).

Una vez realizado este primer análisis, obtuvimos un número considerable de fichas temáticas en función de cada categoría. Acto seguido se procedió a un segundo análisis, en el cual se analizaron internamente las categorías a través de agrupamientos de proposiciones semánticas referidas al mismo contenido, de esta forma se extrajeron subcategorías.

Las subcategorías obtenidas dentro de cada categoría aunque no fueron las mismas en ambos grupos, hubo algunas coincidencias que a continuación serán señaladas. Las subcategorías extraídas fueron las siguientes:

1) Dentro de la categoría *Concepción*, las distintas concepciones que aparecieron fueron las que siguen a continuación.

Las concepciones que aparecieron en ambos grupos de sujetos fueron las siguientes:

1.1. Aquellas concepciones que se referían únicamente a los sujetos a los que iba *dirigida la Educación Especial*. Por ejemplo:

«Creo que la Educación Especial es aquella dirigida a sujetos con problemas físicos o psíquicos...» (suj.3).

1.2. Aquellas concepciones que consideran a la Educación Especial como *formando parte de la Educación General*. Por ejemplo:

«La Educación Especial es aquella parte de la Educación General que intenta estudiar a los niños con deficiencias...» (Suj. 10).

1.3. Aquellas concepciones que definen la Educación Especial en función de los *métodos y técnicas que utiliza*. Por ejemplo:

«Entiendo la Educación Especial como el conjunto de métodos y técnicas específicas necesarias para los alumnos a los que van dirigida...» (suj. 15).

1.4. Aquellas concepciones que entienden a la Educación Especial como una *Educación distinta a la Educación General*. Por ejemplo.

«...toda aquella educación que se desvía mucho o poco de la educación normal o de los cánones de educación que tenemos establecidos» (suj. 27).

1.5. Aquellas concepciones que consideran a la Educación Especial como *incluida dentro de la Educación General*. Por ejemplo:

«La Educación Especial es un ámbito más de la Educación General...» (suj. 96).

Además de estas subcategorías, en el grupo de mañana aparecieron las dos subcategorías siguientes, dentro de la categoría concepción:

1.6. Aquellas concepciones que conciben la Educación Especial como dirigida a que los *sujetos alcancen la media poblacional*. Por ejemplo:

«La Educación Especial es una parte de la educación dirigida y orientada hacia aquellas personas que no pueden alcanzar los objetivos que se establecen para la mayoría de los alumnos...» (suj. 25).

1.7. Aquellas concepciones que consideran la Educación Especial como una *ayuda*. Así por ejemplo:

«La Educación Especial es la disciplina que se debe de encargar de ayudar a aquellos niños o jóvenes...» (suj. 12).

En el grupo de tarde, además de las cinco subcategorías primeras apareció otra más:

1.8. Las concepciones que conciben la Educación Especial como *solución de problemas*. Así por ejemplo:

«...centrado en solucionar problemas muy concretos...» (suj. 82).

2) Dentro de la categoría *Sujetos*, los distintos tipos a los que, según los sujetos estudiados, va dirigida la Educación Especial, aparecen en las siguientes subcategorías:

Las subcategorías que aparecieron tanto en el grupo de tarde como en el de mañana, es decir, que fueron comunes en ambos grupos fueron las siguientes:

2.1. Aquellos sujetos que no *alcanzan la media poblacional* considerada como normal, por ejemplo:

«...aquellos individuos que se alejan de la media tanto a nivel físico (sordos, ciegos...) como psíquicos (retrasados...)...» (suj. 82).

2.2. Aquellos sujetos *con problemas o déficits*, por ejemplo:

«...sujetos con retrasos y con algún tipo de déficit físico o psíquico sin descartar a aquellos que tengan problemas de aprendizaje...» (suj. 72).

Además de estas dos subcategorías, en el grupo de la mañana aparecieron todos los tipos de sujetos siguientes:

2.3. Sujetos *con trastornos en el aprendizaje*, por ejemplo:

«... educandos que presentan dificultades en uno o varios aspectos necesarios para un rendimiento y aprendizaje normal...» (suj. 70).

2.4. Sujetos *inadaptados*, por ejemplo:

«... sujetos que se extralimitan por lo fijado por la sociedad, deficiencias orgánicas, etc...» (suj. 2).

2.5. Sujetos *con deficiencias* sea de la índole que sea, por ejemplo:

«... destinada a aquellos sujetos que presentan algún tipo de deficiencia, tanto física como mental...» (suj. 98).

2.6. Sujetos *retrasados*, por ejemplo:

«... que posibilitaría a los niños con retrasos...» (suj. 77).

2.7. Sujetos *con necesidades o dificultades específicas*, por ejemplo:

«... ayudar en todos los terrenos a personas con necesidades concretas que no encuentran satisfechas esas necesidades...» (suj. 38).

2.8. Sujetos *anormales*, por ejemplo:

«... para tratar todos y cada uno de los casos anormales que aparecen en cada una de las etapas escolares...» (suj. 58).

En el grupo de tarde las definiciones hablan de otros tipos de sujetos, como son:

2.9. Sujetos *disminuidos*, por ejemplo:

«... la educación de las personas disminuidas, físicas, psíquicas o sociales...» (suj. 89).

2.10. Sujetos denominados *distintos*, por ejemplo:

«... a personas a las que por sus características físicas o psíquicas, distintas a las de la mayoría de la población...» (suj. 31).

2.1. Y por último, tan sólo una persona de todas las investigadas puso de manifiesto la creencia de que la Educación Especial iba dirigida a *todos* los sujetos; así esta persona nos dice:

«... una sola escuela en la que hubiese niños diferentes unos a otros...» (suj. 64).

3) En lo referente a la categoría *Fin u Objetivos* de la Educación Especial, los objetivos que de manera común han sido propuestos por ambos grupos de sujetos fueron los que aparecen en las siguientes subcategorías:

3.1. Considerar como fin de la Educación Especial la *integración social*, así por ejemplo:

«... que les permitan el desenvolverse como personas y encontrar su hueco de utilidad en la sociedad...» (suj. 7).

3.2. Considerar como objetivo de la Educación Especial *alcanzar la media poblacional*, es decir, la normatividad; por ejemplo:

«... que los sujetos se desenvuelvan al mismo nivel que los demás...» (suj. 53).

3.3. Aquellos que conciben como objetivo de la Educación Especial el *dar soluciones*, por ejemplo:

«... cuya finalidad es dar soluciones a aquellos sujetos cuyas necesidades especiales...» (suj. 80).

3.4. Aquellos que consideran como objetivo de la Educación Especial el conseguir el *desarrollo de las capacidades* de los sujetos de Educación Especial, por ejemplo:

«... para que permitan a los individuos desarrollar todas las capacidades que poseen, al máximo de sus posibilidades» (suj. 59).

Junto con estas cuatro subcategorías, en el grupo de mañana también aparecieron las siguientes:

3.5. Los que consideran como objetivo la *recuperación* de esos niños con necesidades especiales, por ejemplo:

«... intentar recuperar o mejorar en lo posible a través de la educación...» (suj. 18).

3.6. Los que conciben como meta de la Educación Especial la *integración* del sujeto de Educación Especial, pero *con límites*, y un ejemplo sería:

«... los objetivos tienden a ser los mismos que la educación general, pero con limitaciones en algunos casos...» (suj. 20).

3.7. Los que consideran como objetivo el *dar ayuda*, por ejemplo:

«... a un objetivo de apoyo a aquellos educandos que presentan dificultades...» (suj. 24).

En el grupo de tarde, aparecieron las siguientes subcategorías:

3.8. Considerar como fin de la Educación Especial el conseguir una *integración escolar*, por ejemplo:

«... que va encaminada a integrar a esos niños en el régimen educativo ordinario, o en su caso extremo en un centro específico...» (suj. 68).

3.9. Ver como objetivo el *subsana*r y *paliar las deficiencias* padecidas por los sujetos de Educación Especial, por ejemplo:

«... darles un aprendizaje que subsanen y amortiguen sus deficiencias...» (suj. 93).

4) En relación a la categoría *Medios y Técnicas* utilizadas en la Educación Especial, sólo aparecieron dos subcategorías, que además son comunes en ambos grupos de sujetos.

4.1. La utilización de medios y técnicas haciendo referencia a una *enseñanza individualizada*, entendida ésta como:

«... tratar de hacerse aplicando los medios necesarios para cada individuo... entendiéndola por tanto como una enseñanza individualizada...» (suj. 9).

4.2. El empleo de *ayudas especiales*, entendidas por los sujetos investigados como el tratamiento diferente que requiere un niño con necesidades especiales, por ejemplo:

«... una técnica que va destinada a aquellos sujetos que presentan alguna anomalía... a ellos se les debería proporcionar un tratamiento diferente a los normales dado su incapacidad...» (suj. 31).

5) Y la última categoría es la correspondiente al *Plano Ideal*, la cual sólo ha aparecido en el grupo de mañana y se puede desglosar en las siguientes subcategorías:

5.1. Entender que la Educación Especial debería tener como fin último la *integración* del individuo *en la sociedad*, por ejemplo:

«... la Educación Especial debería actuar... para que el niño esté siempre en contacto con sus iguales y no se sienta excluido del grupo...» (suj. 47).

5.2. Entender que la Educación Especial debería ser una *enseñanza individualizada*, por ejemplo:

«... es un tipo de educación que tendría que acomodarse a las necesidades individuales de cada persona...» (suj. 13).

5.3. Concebir que los profesores de Educación Especial deberían poseer una *preparación profesional* adecuada al tipo de trabajo que desempeñan, por ejemplo:

«... la Educación Especial... debería procurar una adecuada preparación profesional de los especialistas y maestros» (suj. 29).

5.4. Entender que la Educación Especial debería ser el *dar* a los sujetos con necesidades especiales un *tratamiento diferente* al de los sujetos denominados «normales», por ejemplo:

«... se les debería proporcionar un tratamiento diferente a los normales, dado su incapacidad ante determinados aspectos...» (suj. 51).

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio se pueden presentar en cinco puntos, uno por cada una de las categorías propuestas, y quedarían de la siguiente manera:

1. De entre todas las categorías de la categoría Concepción, obtenidas en ambos grupos, la que más aparece es la concepción que define la Educación Especial en función de los sujetos a los que ésta va dirigida; seguida por la concepción que la define incluida dentro de la Educación General y formando parte de ésta (Figura 1).

2. En lo referente a la categoría Sujetos de Educación Especial, de las subcategorías que aparecen en ambos grupos la más frecuente es la que concibe a los sujetos de Educación Especial como aquellos sujetos con problemas o déficit (Figura 2).

Por otro lado, entre las subcategorías que sólo aparecen en el grupo de mañana, la más reiterada es la que habla de sujetos que presentan dificultades en el aprendizaje. Mientras que en el grupo de tarde, es la que se refiere a los sujetos disminuidos.

La subcategoría que mostró menor grado de aparición en el grupo de tarde y que no aparece en el grupo de mañana, es la que hace referencia a que no existan sujetos de Educación Especial, sino que todos los sujetos necesitan una educación diferente en función de sus características.

3. Dentro de la categoría Fin u Objetivo de la Educación Especial, la subcategoría más reiterada en ambos grupos, es la que considera como fin de la Educación Especial el lograr la integración social del sujeto. Seguida en el grupo de mañana por la subcategoría que considera como meta el lograr una recuperación del sujeto, y en el grupo de tarde por la subcategoría que concibe como fin el subsanar o paliar las deficiencias de los sujetos.

Las subcategorías menos frecuentes fueron en el primer grupo el considerar como objetivo el conseguir una integración con ciertas limitaciones, y en el segundo grupo el considerar como objetivo de la Educación Especial el desarrollo de las capacidades de los sujetos (Figura 3).

4. Con respecto a la categoría Medios y Técnicas, solo aparecen dos subcategorías, siendo ambas comunes en los dos grupos; de las cuales, la que más se repite es la que hace referencia a la utilización de medios y técnicas individualizadas, adaptadas a las características de cada sujeto (Figura 4).

5. En lo referente a la categoría Plano Ideal, hay que señalar como algo significativo el hecho de que sólo aparece en el grupo de mañana, y también el que la subcategoría más reiterada es la tendencia a considerar como ideal, por parte de los sujetos investigados, el lograr la integración de los sujetos de Educación Especial; y la de menor grado de aparición es la que considera como ideal el dar un tratamiento diferente a los sujetos de Educación Especial (Figura 5).

A raíz de estos cinco puntos podemos destacar como conclusión general la identificación de dos concepciones cualitativamente distintas en algunos aspectos en torno a la Educación Especial, una para cada grupo de sujetos. Así, la concepción A recogería los matices más sobresalientes indicados por los sujetos del grupo de mañana, y la concepción B, los indicados por los sujetos del grupo de tarde.

Concepción A

Para los sujetos del grupo de mañana, la Educación Especial está definida mayoritariamente en función de los sujetos a los que ésta va dirigida, que suelen ser sujetos con trastornos en el aprendizaje y con necesidades y dificultades especiales. Manifiestan que el fin de esta educación es la integración social y para ello hay que utilizar medios y técnicas individualizadas, abogando así por una enseñanza individualizada para estos sujetos.

Concepción B

Los sujetos del grupo de tarde también definen la Educación Especial en función de los sujetos a los que va dirigida, que mayoritariamente para ellos son sujetos con problemas o déficit de cualquier índole; podríamos decir, que amplían el campo de la tipología de sujetos a los que va dirigida. El fin de esta educación es la integración social, pero las técnicas y medios que utilizan para conseguirlo son lo que ellos denominan ayudas especiales.

Como conclusiones finales y atendiendo a que las diferencias obtenidas en ambas concepciones son «mínimas», podemos decir que:

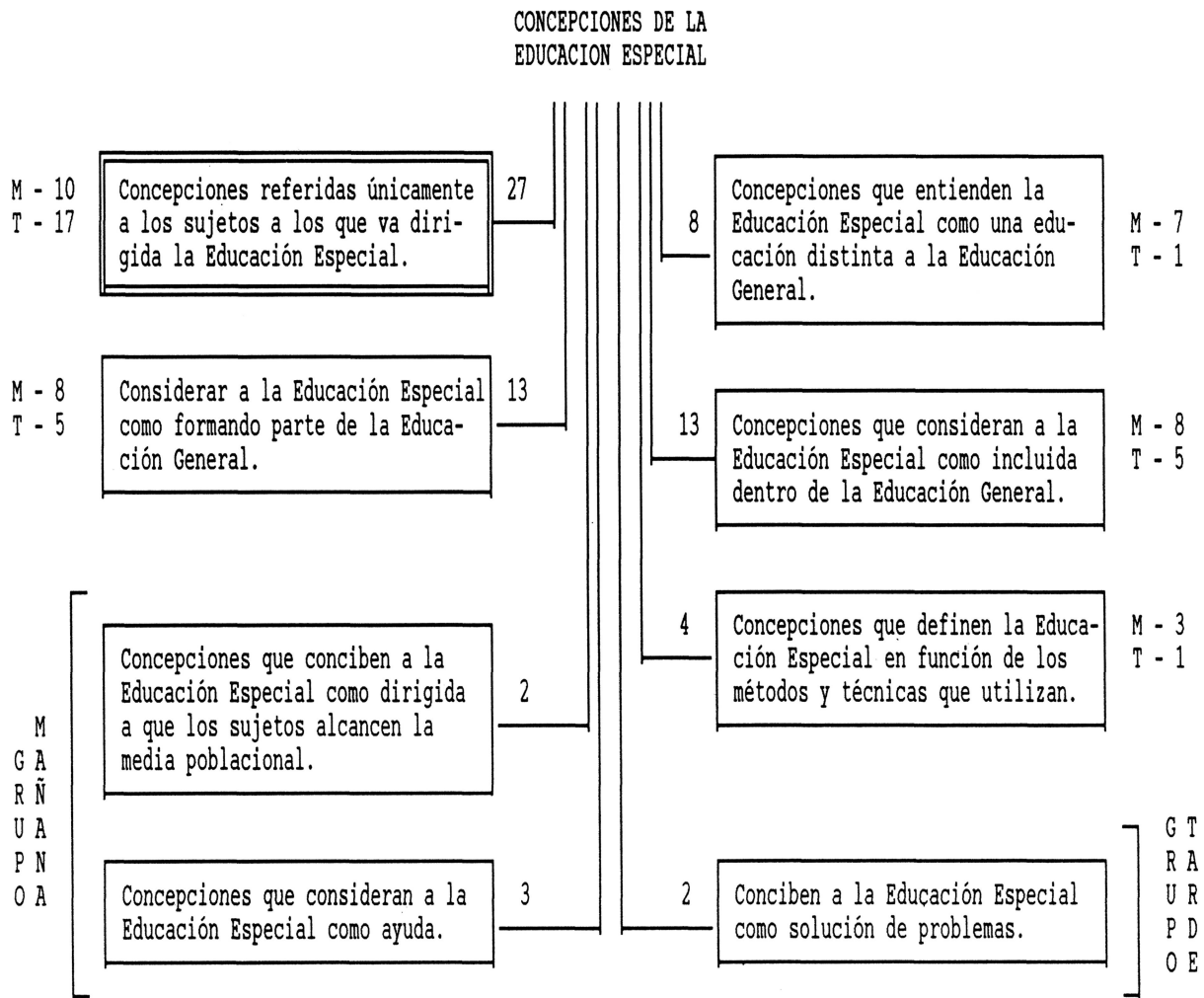
- Los alumnos en formación tienen distintas concepciones sobre la Educación Especial en función de la formación pedagógica que poseen y del bagaje profesional, es decir, del grado de experiencia docente. En este sentido podemos señalar que el grupo de tarde, al ser en su mayoría profesores de EGB en activo, y por lo tanto estar en contacto con la práctica educativa, tienen una visión más real de lo que en nuestro contexto educativo se entiende por Educación Especial. Por el contrario, los alumnos del grupo de mañana al carecer de esta experiencia profesional idealizan su concepción sobre lo que ellos piensan que es la Educación Especial.

- Al estar hablando de la formación de futuros especialistas en Educación Especial es de destacar que los alumnos del grupo de mañana conciben que los profesores de Educación Especial deberían poseer una preparación profesional adecuada al tipo de trabajo que desempeñan; mientras que el grupo de tarde (profesores en activo) no hacen ninguna referencia a este punto. Esto podría deberse a la carencia de un contacto directo con la práctica escolar, lo cual les produce un cierto temor el hecho de enfrentarse –en un futuro– con la realidad que intentan paliar con una mayor formación en este campo.

Y por último queremos señalar la conveniencia de continuar con estudios en esta línea de investigación, pero paliando o subsanando ciertas limitaciones evidenciadas a lo largo de la misma. En este sentido pensamos que la realización de este tipo de estudios ha de llevarse a cabo de forma que sea posible la negociación con los sujetos participantes e interpretación de las ideas y concepciones expuestas, contrastando así los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUCH, P.A. (1984): *The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. (1986): Teachers' Thoughts Process, in WITTROCK, M. C. (Ed.): *Handbook for Research on Teaching*, New York, Macmillan, pp. 255-296.
- GOEZE, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- JANESICK, V. J. (1978): *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: Implications for curriculum*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series nº 33.
- LARSSON, S. (1983): Paradoxes in teaching. *Instructional Science*. 12, 355-365.
- LLINARES, S. (1988): *Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria: Dos estudios de casos*. Tesis Doctoral, inédita, Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1987): *Pensamientos de los profesores*. Ceac, Barcelona.
- OBERG, A. (1984): *Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- PARRILLA, A. (1986): *El pensamiento educativo-didáctico del profesor sobre la integración: una investigación cualitativa*. Tesina de licenciatura, inédita. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M^a V. (1989): *Los constructos de dos estudiantes para profesor de primaria acerca de las matemáticas y de su enseñanza. Influencia de las prácticas*. Tesis Doctoral, inédita, Universidad de Sevilla.
- TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1988): Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos, en VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 135-148.
- YINGER, R.J. (1986): Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional, en VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.): *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 113-141.



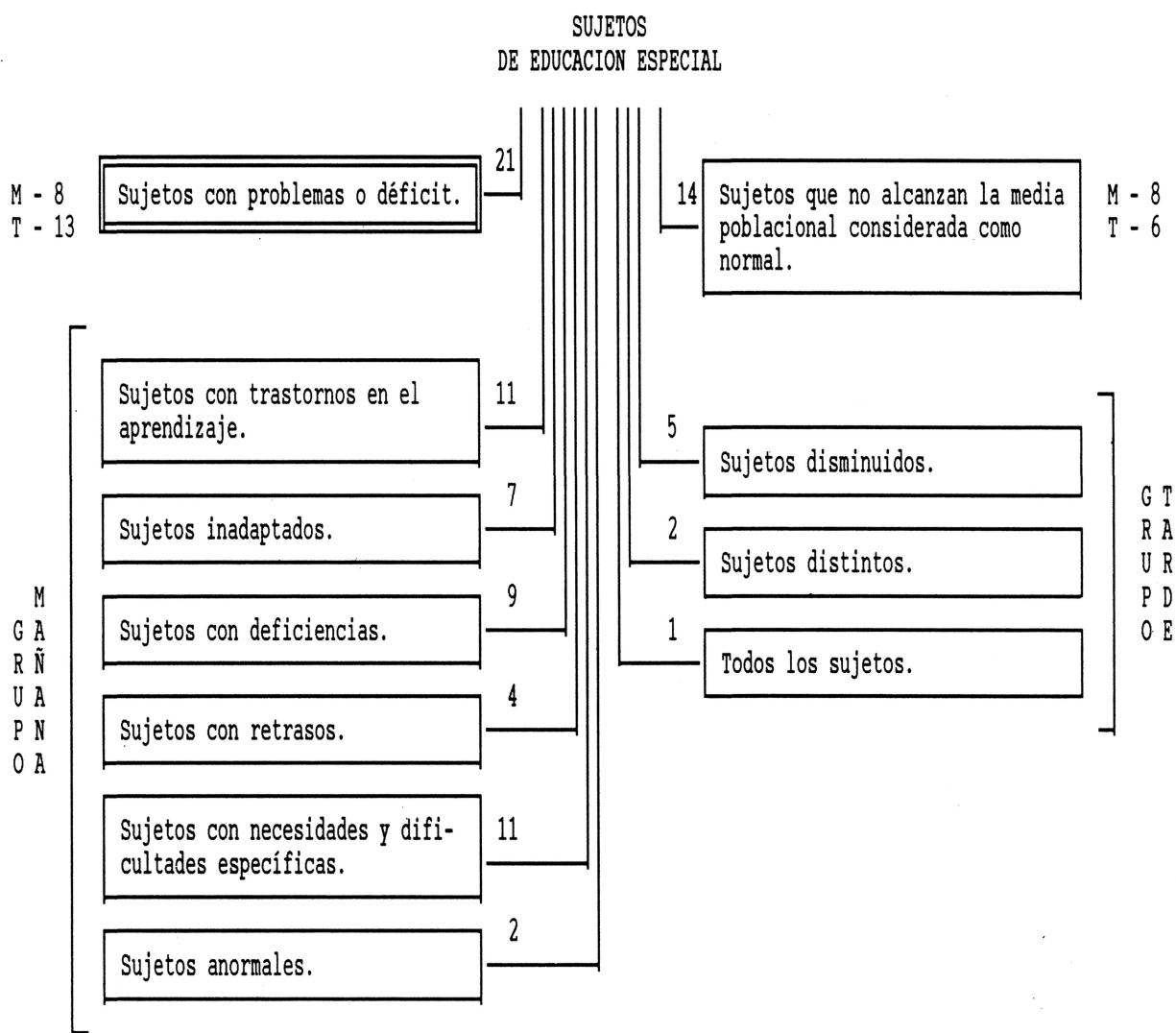
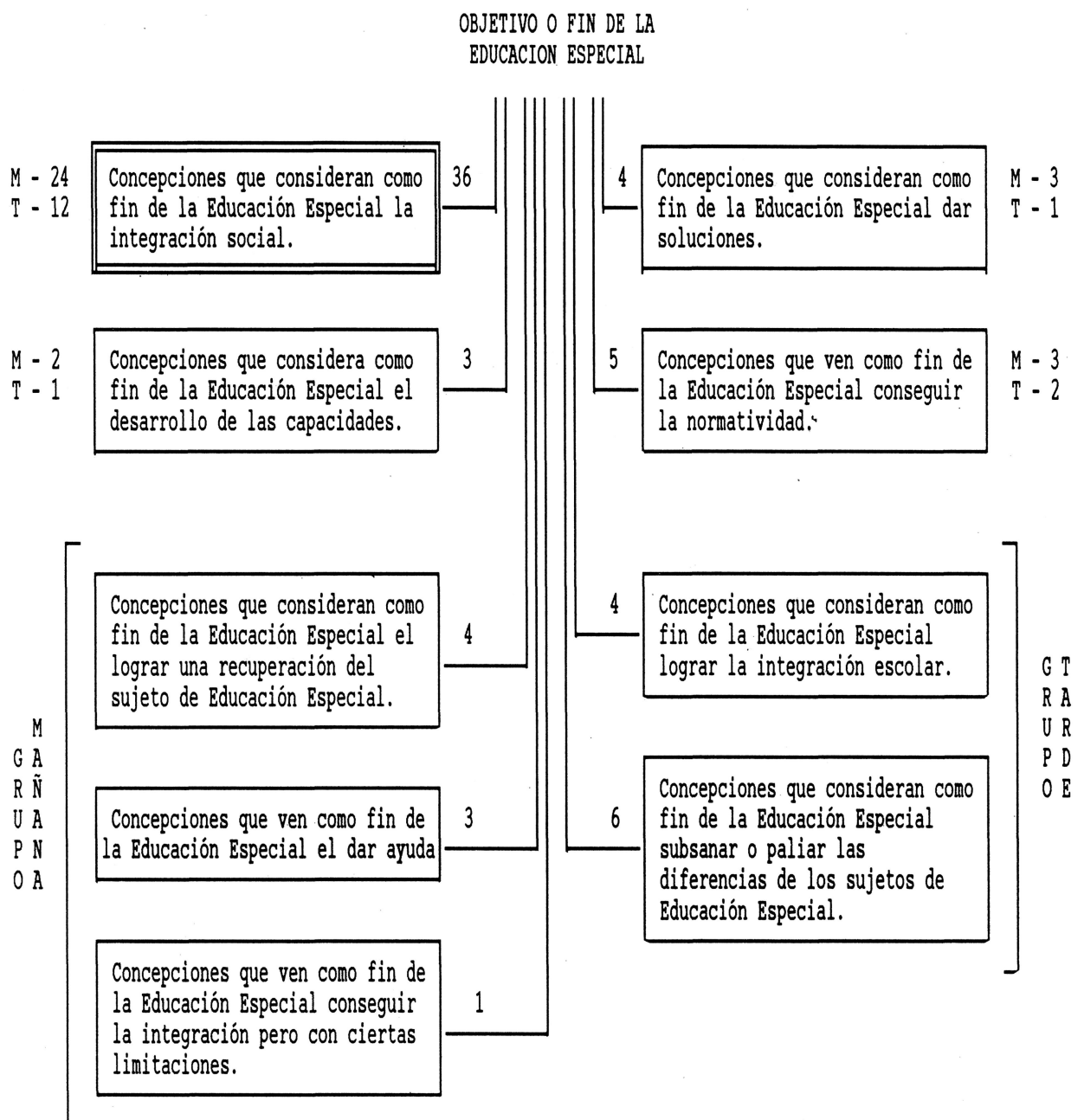


FIGURA 2
SUJETOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



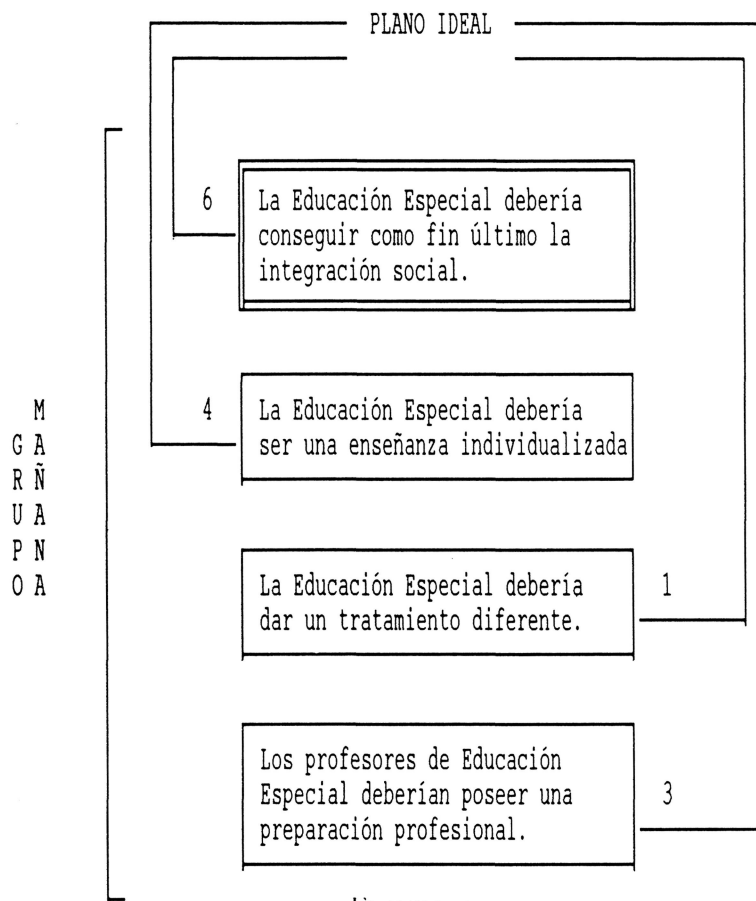


FIGURA 4

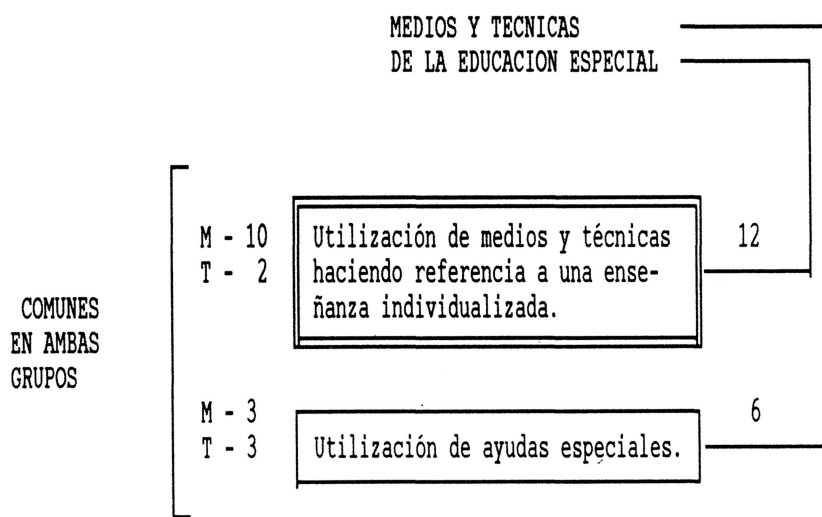


FIGURA 5